

De volta ao futuro da língua portuguesa.
Atas do V UIO GNR/"Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
Pôsteres, 4397-4412
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p4397
<http://siba-esel.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

LÍNGUA MATERNA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA? UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS

Sonia MERITH-CLARAS¹
(UNICENTRO – soniaclame@gmail.com)

RESUMO

A língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, vem garantindo espaço no cenário mundial. Podemos citar como razões de interesse pelo português brasileiro acordos e parcerias estabelecidas entre Universidades, de diferentes países, que promovem a vinda de alunos para estudar no Brasil. Além destes, há outros alunos/visitantes oriundos de programas de intercâmbios que visitam e permanecem no Brasil, ocasião em que necessitam aprender o português brasileiro. É neste último contexto que se insere o projeto de extensão, a ser relatado neste trabalho, o qual tinha como principal objetivo ensinar o português brasileiro para intercambistas, oriundos de três países distintos, na UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste). Para dar conta de atender a esta demanda, optou-se por envolver alunos matriculados nos Cursos de Letras Português e Letras Inglês, os quais, sob a orientação da coordenação do projeto, ministravam aulas de língua portuguesa. Sendo assim, propomo-nos discutir e apresentar dados acerca das aulas ministradas pelos acadêmicos, focalizando as impressões registradas por estes em diários de campos. Nosso intuito é evidenciar o deslocamento de viés dos alunos em formação inicial, observando como estes perceberam a sua prática com o português brasileiro, ocasião em que a língua materna passou a ser ensinada por eles, pela primeira vez, como língua estrangeira. Em suma, o projeto de extensão tinha como foco, além de promover o ensino básico do português brasileiro, despertar nos futuros docentes um novo olhar para a língua portuguesa, com possibilidades de um novo campo de trabalho o qual requer, também, formação específica.

PALAVRAS-CHAVE: Português brasileiro; Formação inicial; Língua estrangeira.

1.Introdução

Ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira, num contexto em que esta sempre foi pensada, estudada e utilizada como língua materna, des(constrói) diferentes

¹ UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Letras. Rua das tulipas, n.10. Trianon. Guarapuava, PR. Brasil. CEP: 85.012-090. soniaclame@gmail.com

saberes. É neste contexto, de alunos do curso de Letras Português, os quais são preparados para ensinar a língua portuguesa para falantes nativos, e alunos de Letras Inglês, que a utilizam enquanto língua materna, que o projeto a ser descrito neste artigo se insere.

A proposta de trabalho com a língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, nasceu da necessidade de alunos intercambistas em visita ao Brasil, oriundos da Alemanha, Finlândia e México, de aprender a língua portuguesa. Para atender a esta demanda, alunos do Curso de Licenciatura em Letras Português e Letras Inglês foram convidados a ministrarem aulas para os estudantes estrangeiros.

Os alunos do Curso de Letras, alunos-professores, deveriam atuar em duplas, ou trios, sendo que um dos membros precisava ser, necessariamente, aluno do Curso de Letras Inglês. Esta exigência se deu ao fato de haver alguém proficiente em uma língua de contato, neste caso, a língua inglesa.

Além de possibilitar aos intercambistas o aprendizado da língua portuguesa, o projeto tinha como propósito solidificar no Curso de Letras da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste - Paraná), o trabalho do português como língua estrangeira. Sendo assim, este seria um projeto-piloto, envolvendo alunos da graduação, o qual subsidiaria, posteriormente, ações futuras na área do português enquanto língua estrangeira, como a formação de grupos de estudos e o desenvolvimento de pesquisas.

A fim de que pudéssemos obter registros do trabalho que estava sendo desenvolvido, bem como propiciar a sincronia entre as aulas dadas e a continuidade do projeto, solicitamos aos alunos-professores a escrita de diários, com relatos das atividades realizadas. Serão estes diários o objeto de discussão no artigo em tela.

2. Língua Portuguesa como Língua Estrangeira: caminhos percorridos

Elaborar uma proposta de ensino, ou melhor, sistematizar um trabalho praticamente novo, numa área ainda não explorada em nosso campo de atuação, como foi a realização deste projeto na área de ensino de língua Portuguesa como língua estrangeira, requer, necessariamente, pesquisa por textos que indiquem caminhos já trilhados por outros. Assim, antes de nos atermos ao referencial teórico que subsidiou a escrita de diários, faremos uma breve compilação de obras que evidenciam nossas

primeiras leituras na área do português como língua estrangeira, e que nos ajudaram a pensar em possíveis caminhos na continuidade do projeto.

Organizada por Cunha e Santos (1999), a obra *Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros* traz contribuições importantes, principalmente no que diz respeito a projetos de ensino realizados em diferentes Universidades Federais, os quais, a partir dos relatos de trabalhos já concretizados, contribuem sobremaneira na elaboração de novos projetos, em outras instituições.

O livro *Tópicos em português língua estrangeira* (2002), também organizado pelas autoras referidas acima, reúne textos que abordam desde a formação de professores à relação de cultura no ensino de línguas. Vale destacar o texto *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade* de José Carlos Paes de Almeida Filho.

Por fim, na lista de trabalhos relevantes para iniciantes na área do português como língua estrangeira, destacamos ainda duas obras: a primeira é *Projetos Iniciais em Português para falantes de outras línguas*, organizada por Almeida Filho e Cunha (2007). Dentre os textos do livro, destacamos *O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos*, de Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, como fundamental para a compreensão de terminologias na área; a segunda obra *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*, organizada por Furtoso (2009) traz vários artigos que dão conta de evidenciar o início do trabalho com o Português como língua estrangeira na Universidade Estadual de Londrina - PR. Na obra são abordadas questões acerca de projetos de ensino desenvolvidos, materiais didáticos na área, questões envolvendo a formação do professor, dentre outros. Vale ressaltar o texto: *Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica* de Viviane Bagio Furtoso, como referência para o uso de diários como instrumento de formação.

Atualmente, com o crescimento da área do português como língua estrangeira, uma vasta publicação, que dá conta de diferentes assuntos e interesses, vem sendo disponibilizada. Contudo, priorizamos apenas alguns, dos primeiros trabalhos, que ainda orientam ações de principiantes na área.

3. Os diários: instrumentos de registros de uma prática

A ideia de solicitar a escrita de diários, durante a execução do projeto, nasce da proposta de Liberali, Magalhães e Romero (2003) que propõem a autobiografia, o diário e a sessão reflexiva como instrumentos, estratégias de reflexão que propiciam aos professores refletir, desconstruir e compreender a própria prática pedagógica. No que tange ao diário, numa primeira definição, Liberali, Magalhães e Romero (2003) o definem, de acordo com a proposta de Zalbaza (1994: 91), como sendo o “espaço narrativo de pensamentos dos professores”, quer seja, como documentos da expressão e da elaboração do pensamento e dos dilemas desses professores. Na mesma linha, Liberali (2000) defende que os diários devem ser entendidos como instrumentos simbólicos para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Assim, a compreensão do diário tornar-se-ia um instrumento que tem objetivo auxiliar o professor a visualizar sua ação através do processo de descrição da prática e a interpretar essa prática à luz de teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, para, assim, criticá-la (Smyth 1992). (LIBERALI, MAGALHÃES, ROMERO, 2003: 143)

Os diários, a partir do que propõe Liberali (2002: 124), devem ter algumas características, como:

- . Descrever com narrar e relatar: mostrar a prática através de mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo;
- . Informar com expor: embasar em teorias formais e encontrar raízes sociais das ações através da apresentação textual de diferentes formas de saberes;
- . Confrontar com argumentar: questionar as próprias ações através da sustentação, refutação e negociação de posições;
- . Reconstruir com narrar, relatar e/ou descrever ações: reorganização da ação através de narrativas, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ação.

Em suma, num primeiro momento é importante o professor descrever a sua aula. A descrição da aula visa a funcionar como um instrumento, a partir do qual o docente poderá analisar o seu fazer. Ao analisar o seu fazer, o professor reconhece as perspectivas teóricas que subjazem à sua prática descrita, ação esta entendida como

sendo o informar. A partir desta ação, o professor poderá refletir acerca das contribuições de sua atuação para a formação do aluno. Este processo é reconhecido como sendo o confrontar. Só depois de descrever, informar e confrontar será possível ao professor reconstruir a própria prática. Assim, descrever, confrontar e reconstruir seriam ações, conforme defende Smyth (1992), importantes na formação continuada.

Dentre os itens descrever, informar, confrontar e reconstruir, ações na acepção de Smyth (1992), características linguísticas e discursivas do gênero diário, na acepção de (Liberali 2002), destacaremos alguns pontos mais relevantes acerca do descrever e, conseqüentemente, do informar, que serviram para nós como um “roteiro” no encaminhamento de elaboração dos diários pelos alunos-professores.

Em que de fato consiste o *descrever*? Liberali, Magalhães e Romero (2003) sugerem adotar alguns dos pontos seguintes na escrita dos diários. - Descreva sua aula; - Conte um pouco sobre a turma. - Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu? - Como a apresentação do conteúdo ocorreu? - Como você apresentou o item da aula? - Que atividades foram desenvolvidas? - Como os alunos participaram das atividades? - Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual etc.? - Como você trabalhou com o erro? - Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X? - Como trabalhou com o livro? - Como os alunos atuaram durante a atividade X? - Como os alunos responderam às questões? - Dê exemplos disso que você apontou. - O que os alunos/você disseram?

Em síntese, descrever e informar foram as ações solicitadas aos alunos-professores para a elaboração dos diários nesta etapa do projeto de extensão. Nosso objetivo era que a descrição das aulas oportunizasse aos alunos-professores retomar, posteriormente, as ações desenvolvidas, para que fosse possível rever conceitos teóricos, subjacentes à prática adotada em sala de aula. Situações estas que aconteceriam na sequência do projeto em pauta.

A descrição das aulas e as impressões dos alunos-professores durante a execução das aulas de língua portuguesa, pela primeira vez observada como língua estrangeira, serão destacadas e comentadas na sequência. Olhar para este material reforça a proposta de Furtoso (2009), a qual defende a escrita de diários como um instrumento importante também na formação inicial, uma vez que propicia reflexões acerca de questões pedagógicas, relacionadas às perspectivas teóricas.

4 – A Descrição das aulas e as Experiências Registradas em Diários

Antes de passarmos às descrições das aulas, bem como aos conteúdos trabalhados nos encontros, faz-se necessário destacar, ainda, alguns pontos acerca da dinâmica das aulas.

No que tange à formação das duplas, como dito anteriormente, os alunos foram organizados em duplas, ou trios, considerando um aluno do Curso de Letras Inglês. Além disso, a dupla subsequente deveria assistir ao trabalho da dupla anterior. Esta ação de observar os colegas possibilitaria conhecer o grupo de atuação, o andamento do conteúdo, aprender com a ação do outro, além de propiciar a interação com os intercambistas, o que geraria maior tranquilidade para a ocasião de atuação.

O retorno/discussões acerca das atividades desenvolvidas, bem como as reflexões sobre ações futuras, acontecia em encontros entre os alunos-professores e a coordenação do projeto.

Para iniciar as atividades do projeto, escolheu-se a dupla na qual um dos membros tinha experiência em ensino de língua estrangeira, no caso o Francês. Este aluno-professor (aluno A²) cursava o 3º ano do Curso de Letras Português e ministrava aulas de Francês nos cursos de extensão da Universidade. Outro membro da dupla refere-se a uma aluna (B) do Curso de Letras Inglês que também cursava o 3º ano do curso. Quanto ao material didático adotado, sugerimos aos alunos pensar as aulas a partir do livro *Muito Prazer: fale o português do Brasil*, de Gláucia R. R. Fernandes, Telma de Lurdes S. B. Ferreira e Vera Lúcia Ramos, da editora Disal.

No que tange ao primeiro e segundo encontro, em relação aos conteúdos a serem trabalhados, os universitários deveriam contemplar: expressões de sobrevivência (saudações); o alfabeto; os pronomes pessoais; verbo chamar-se; verbos ter – ser – estar; países e nacionalidades e, ainda, algumas profissões. Os alunos abordaram, ainda, os artigos definidos e indefinidos; conjunções mas/e; os adjetivos e os opostos e os números.

Pelos relatos registrados em diários, é possível observar que algumas ações da dupla advêm da reflexão acerca do ensino de língua relacionada à cultura:

A aula iniciou com todo o grupo de alunos professores assistindo, e com as devidas apresentações feitas, que era uma das propostas do livro que adotamos para

² A fim de preservar a identidade dos alunos envolvidos, os identificaremos por letras.

conduzir as aulas, pedimos para que os alunos escrevessem no quadro, em sua língua materna, a sua saudação, para que todos na sala conhecessem as diferentes línguas. Depois disso, aplicamos uma atividade sobre os aspectos culturais do Brasil em que eles deveriam responder se a afirmação dada era verdadeira ou falsa. Então, iniciamos as atividades do livro. (...) (Aluna B)

Logo após o primeiro encontro, os alunos-professores pediram para não utilizar o material didático adotado. No argumento, o aluno *A* defende que os exercícios deveriam ser mais estruturais, a fim de que os intercambistas, acostumados a este tipo de abordagem, aproveitassem melhor as aulas.

Notada a pluralidade e níveis culturais a serem trabalhados, o método então foi reestruturado pensando em atender as demandas requeridas. No que compete aos conteúdos gramaticais, preferiu-se seguir, em razão da perspectiva da língua portuguesa enquanto uma língua estrangeira, uma metodologia mais estruturalista, uma vez que o estudo do ensino médio europeu e mexicano a contemplem, tradicionalmente. Nessa esteira, as aulas empenhadas foram niveladas a uma forma de ensino de natureza familiar àquela dos alunos estrangeiros, e pode-se observar um melhor aproveitamento da disciplina, tanto quanto ao ritmo empenhado, tanto no desenvolvimento das habilidades perfiladas à fala, à produção escrita, à prática auditiva, além da produção de sentidos. (Aluno A)

Diferente dos demais relatos, e também considerando a experiência no ensino da língua estrangeira, o aluno *A* defende e argumenta em favor de uma metodologia de ensino diferente da perspectiva adotada pelo livro didático adotado. Apesar de este não ser nosso objetivo, estamos diante de uma reflexão que vai além de descrever/relatar as aulas dadas, quer seja, é uma ação do confrontar.

Por fim, dos dois primeiros encontros a dupla registra suas impressões, visões sobre como foi a experiência, relativamente curta, mas extremamente produtiva, numa descoberta do novo acerca da própria língua.

Da análise do ensino de língua portuguesa enquanto uma língua estrangeira são brevemente ressaltadas nesse trabalho as observações mais tocantes. No que refere ao seu léxico, pôde-se concluir a representação de um tópico de grande dificuldade de aquisição aos alunos estrangeiros, mediante sua riqueza, suas variações e influências de outros idiomas. O seu campo fonético, entretanto, representa as maiores dificuldades. Isso ocorre pela natureza múltipla dos seus sons característicos, primeiramente, principalmente em razão das vogais anasaladas, os hiatos, além dos

encontros vocálicos, e, posteriormente, em função da condição geográfica e fronteiriça responsável pelas variações linguísticas existentes na oralidade do mesmo idioma.

A aluna alemã apresentou mais dificuldades mediante a distância das línguas no que confere a pronúncia, o léxico e a sintaxe, porém se mantém assídua nas aulas. Os alunos seguem desenvolvendo a língua portuguesa fazendo a adoção da mesma em seu cotidiano, mostrando-se abertos à cultura brasileira, bem como comprometidos para com a sua aquisição, conforme notada durante o processo do curso. (Aluno A).

As impressões registradas evidenciam um aluno com certo conhecimento na área de ensino de línguas. Contudo, no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira o aluno é tão aprendiz quanto os demais envolvidos no projeto. Vale destacar, por fim, a percepção da língua utilizada como língua estrangeira.

Penso também que devemos falar com menos rapidez do que estamos acostumados, pois de apesar de estarem familiarizados com a língua, algumas palavras são novas para os alunos e a velocidade atrapalha o entendimento das mesmas. (Aluna B)

Em suma, o trabalho realizado nos dois primeiros encontros deu conta de inserir os intercambistas na rotina, ou melhor, na proposta do projeto. Como já informado, a dupla que atuaria na sequência acompanhou as aulas, desta forma, pretendíamos a garantia da sequência do conteúdo que vinha sendo trabalhado. Além disso, a observação ajudava a dupla vindoura a ter mais tranquilidade na preparação das aulas, como observamos o relato de uma das alunas, da dupla seguinte:

As aulas de língua portuguesa para estrangeiros foi uma experiência que muito me surpreendeu. No começo tive um pouco de medo, pois não dominava nenhuma outra língua, a não ser o português e pensei que este seria um fato que prejudicaria o contato com os alunos. Mas quando assisti às aulas da dupla anterior, fui me tranquilizando, já que a língua em comum que eles usavam era pouco necessária, e os intercambistas já estavam um tanto familiarizados com o português. (Aluna C)

Ou seja, é possível perceber no relato da aluna C, a importância da observação a fim de se conhecer o grupo e compreender o andamento do conteúdo.

Voltando à formação da dupla, no terceiro e quarto encontros atuaram apenas alunas do Curso de Letras Português. De última hora, o aluno de Letras Inglês desistiu do projeto, fato que gerou insegurança à dupla. Ambas as alunas estavam matriculadas no 3º ano do Curso de Letras Português e não acumulavam experiência no ensino de língua estrangeira.

Nas nossas aulas teríamos a ajuda de um aluno do inglês, mas por motivos particulares, ele não pode participar dos trabalhos. Fomos, então, em duas estudantes do português, sem saber como se comunicar em outra língua. A princípio foi tenso, pois ensinar uma língua que para nós é tão clara, é muito difícil de assimilar. Mas tentamos nos colocar como estrangeiros e tentamos abordar as atividades da forma mais clara possível, pensando em associações, em experiências vividas por eles nesse período aqui no Brasil e falando de forma vagarosa, para que eles conseguissem entender sem precisar recorrer à outra língua. (Aluna C)

A proposta para estes encontros era uma revisão do conteúdo trabalhado: pronomes adjetivos possessivos, pronomes pessoais, nacionalidades, profissões e despedidas.

Nesses conteúdos os alunos estrangeiros manifestaram poucas dúvidas, dentre essas, as mais notáveis foram nos casos de gênero masculino e feminino, principalmente no caso dos pronomes possessivos, e no plural do verbo ser. (Aluna D)

É possível observar no relato seguinte, atividades que aproveitaram o momento da imersão dos intercambistas.

*Após as correções das atividades das aulas anteriores, iniciamos o conteúdo intitulado **Mensagens instantâneas**, o qual favoreceu o ensino já que pudemos tecer breves comentários com os estudantes sobre o uso do celular, das mensagens e como eles usavam esses aplicativos em seus países, o que facilitou para explicarmos as palavras portuguesas mais usadas para o uso dos aparelhos celulares no Brasil. (Aluna D)*

Depois da revisão de conteúdo, a proposta para os encontros da dupla era o uso dos pronomes demonstrativos: este, esse e aquele; os números de 20 até 1000.000. Para contextualizar o conteúdo, foi sugerido o trabalho com os números dos celulares. Por fim, os verbos precisar e ligar, quando este último é usado no sentido de ligação telefônica foram ensinados.

Nessa atividade, os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entender o uso da conjunção e na pronúncia dos números, como por exemplo: 1200 (mil e duzentos), 1220 (mil duzentos e vinte). Precisamos explicar que a conjunção vem antes das centenas quando estas não apresentam dezenas na unidade, pois no caso do número usado no exemplo (1220), nós temos duas centenas mais duas dezenas e, assim, a conjunção é usada apenas antes das dezenas para a pronúncia não se tornar repetitiva. (Aluna D).

Apesar de assistir às aulas, e de preparar o conteúdo a ser ministrado, as situações de aprendizagem muitas vezes desestabilizavam os alunos-professores:

*Na primeira aula levamos uma atividade de escuta, já que o **listening** para os aprendizes de língua inglesa é essencial para o desenvolvimento, tanto da fala quanto da compreensão. Grande surpresa, depois de passarmos as conversações e perguntarmos o que eles haviam entendido, disseram que “tudo”. Ou seja, haviam entendido tudo e não tiveram nenhuma dificuldade em relação a essa atividade e isso realmente nos frustrou, achamos que seria tão diferente, e para eles foi completamente normal. Acredito que isso se deva ao constante convívio deles com os falantes nativos, dessa forma a escuta já está bastante treinada. (Aluna C).*

Das considerações acerca da experiência advinda deste primeiro contato com o ensino de português, língua estrangeira, convém destacar:

Essa experiência foi para mim de grande valia, ao invés de somente ensinar, eu aprendi muito, pois achamos que sabemos demais, por se tratar de uma língua nossa, por acharmos que dominamos, simplesmente porque somos os falantes nativos dela. Ao contrário, quando vamos ensinar o que acreditamos que já sabemos, nos deparamos com muitas dúvidas, coisas que nunca paramos para pensar, como usar? Por que usar? Qual é a forma correta? Nunca sabemos tudo, precisamos estar em constante procura do saber, e mesmo assim, nos depararemos com situações que merecerão toda nossa dedicação. (Aluna C).

A experiência trouxe resultados gratificantes já que pudemos observar ao término de cada aula o progresso dos estudantes na língua portuguesa e também o nosso progresso como professores de português ao enfrentar o desafio de ensinar nossa própria língua. (Aluna D).

Por fim, as alunas trabalharam uma música, uma vez que acreditavam esta ajudaria no conhecimento da língua em uso. Contudo, a atividade foi desenvolvida com bastante dificuldade pelos intercambistas. A música escolhida pela dupla foi *vou me declarar*, da Banda Giom.

Na última aula fizemos mais uma atividade para treinar a audição, mas dessa vez com música e, diferente da primeira, eles entenderam muito pouco devido à rapidez, a mistura com o áudio. Perguntamos quais as palavras que eles ficaram em dúvida, e rapidamente dois dos alunos começaram com as perguntas. Várias expressões que são tipicamente brasileiras, por exemplo, a palavra saudade, a relação de querer conquistar alguém, os verbos, e fomos explicando à medida que eles se manifestavam. Mas ao final, uma das alunas ficou realmente incomodada, pois ela não havia

entendido, e não conseguia tirar as dúvidas, porque elas simplesmente não existiam, e foi perceptível o desânimo dela. Os outros dois alunos avançavam mais rápido em relação às atividades, e nem sempre ela conseguia acompanhar. Diante desse nervosismo, voltamos a explicar a letra da música, dessa vez com mais calma, verso por verso, palavra por palavra e, assim, com mais calma, ela conseguiu acompanhar a atividade que havia sido proposta. (Aluna C).

No quarto e quinto encontro, a situação desta música reaparece no relato de um dos alunos. Foi visível a dificuldade em estabelecer sentidos tão subjetivos num quadro inicial de aprendizagem da língua.

Nessa nossa primeira aula, acabamos não avançando muito na apostila (livro). Ficamos a maior parte da aula retomando algumas questões que não tinham ficado muito claras para eles, como a questão dos verbos (morar, estudar, precisar, falar, mandar e ligar). Além disso, foi trabalhada uma música com os alunos nas aulas anteriores, uma das intercambistas reclamou que tinha ficado muito confusa com a atividade, talvez o fato da música trabalhar com a subjetividade não tenha favorecido. Não obstante, quando comecei a estudar inglês as músicas me ajudavam bastante; isso demonstra que não há realmente um padrão na aquisição de um outro idioma. (Aluno E).

Em suma, pelos relatos, a música não foi uma escolha tão acertada para o momento. Voltando à formação da dupla, nestes encontros as atividades ficaram a cargo de um aluno de Letras Inglês, matriculado no segundo ano do Curso (aluno E), e uma aluna do Curso de Letras Português (que não entregou o relato das aulas). Interessante destacar a relação do aluno de Letras Inglês com a aprendizagem do inglês por meio da música, diferente do que aconteceu com a música na aula relatada.

Como afirmado pelo aluno E, o conteúdo para o encontro não avança muito, uma vez que os intercambistas trouxeram muitas dúvidas, principalmente questões de uso da linguagem, com uso de expressões típicas de Guarapuava, cidade onde as aulas aconteciam e os intercambistas estavam vivendo:

No início da aula eles até esboçaram sinais de timidez, todavia isso logo desapareceu e eles iniciaram o bombardeio de perguntas: como utilizar o verbo “morar” + preposição? Qual a regra de pontuação da língua portuguesa? O que quer dizer “falar merda”? Qual o significado de “loca do céu”? (Aluno E).

Muito interessante as possibilidades acerca do conhecimento da língua e da cultura de um país que um processo de imersão proporciona. Ou seja, os intercambistas

estavam diante de uma língua viva, atualizada verdadeiramente nos mais diferentes contextos. Daí aparecerem expressões idiomáticas específicas da região, bem como o aparecimento de dúvidas acerca de gírias.

Por fim, sobre o trabalho com o português para estrangeiros desta dupla, vale ressaltar as instabilidades, os medos, naturais à nova experiência que estava sendo vivida:

Li pelo menos umas cinco vezes o material, a princípio achei que os alunos teriam dificuldades para acompanhá-lo, mas estava redondamente enganado, o que aconteceu foi o contrário, eles, os alunos, se mostraram estar bem a frente do material. Nesse momento, embora não tenha demonstrado, fiquei mais nervoso, ainda fiquei com medo de não estar preparado para responder as questões que iam surgindo. (Aluno E)

Interessante observar que este aluno, do Curso de Letras Inglês, é o que se descreveu mais inseguro, com medo do desafio. Talvez este medo esteja relacionado ao fato de ser apenas um falante nativo de língua portuguesa, diferente dos alunos de Letras Português que a estudam na graduação, contudo, com fins diferentes. É certo que os alunos de Letras Português dedicam-se à língua portuguesa, mas não estudam teorias e metodologias acerca da aquisição de línguas, o que acontece no Curso de Letras Inglês.

Sobre o material, mais uma vez os alunos utilizaram o livro bem pouco. Na verdade, pela característica do projeto, os alunos não deveriam preocupar-se tanto em dar continuidade ao conteúdo, mas sim, atender às necessidades pontuais dos intercambistas. O material era um norte, um guia de conteúdos que poderiam ser explorados.

Quanto ao material, utilizamos muito pouco a apostila, focamos em alguns aspectos gramaticais e em fazer com que eles falassem mais, dialogassem. Conforme eles iam conversando, nós íamos corrigindo a questão de pronúncia e retomando aspectos que eles demonstravam ter maiores dificuldades, como a questão dos pronomes adjetivos possessivos “seu/ sua/ seus/ suas” e a questão dos pronomes possessivos “dele/ dela/ deles/ delas”. (aluno E).

Dos últimos encontros, ressaltamos o diário de uma aluna do Curso de Letras Português, matriculada no terceiro ano, também sem experiência no ensino de língua (aluna F). Além dela, atuaram uma aluna do terceiro ano do Curso de Letras Português e um aluno do Curso de Letras Inglês, ambos sem experiência na área de ensino de língua.

O trio ficou responsável pelos dois últimos encontros, sétimo e oitavo, e neste os alunos-professores deveriam dar ênfase, principalmente, em exercícios que praticassem a oralidade.

Iniciamos a primeira aula fazendo a correção dos exercícios sobre informações pessoais que havia ficado como tarefa de casa. Como os alunos fizeram todas as atividades e não tiveram muitas dificuldades para resolvê-las, apenas corrigimos oralmente e tiramos as dúvidas que surgiram ao longo da correção. Quando assisti à última aula do grupo anterior ao nosso, notei que os estrangeiros haviam progredido bastante desde o primeiro encontro, e conseguiam compreender totalmente o português, com exceção de algumas palavras.

A próxima atividade tinha como finalidade explorar a oralidade por meio da conversação. Pedimos para que cada um tirasse um pedaço de papel, inclusive nós, e para cada quadrado que saísse, deveríamos contar uma curiosidade sobre nossa vida. Foi uma dinâmica bastante interativa, todos gostaram e se divertiram contando suas histórias. (Aluna F).

No último encontro, o trio ocupou-se de questões acerca do verbo *querer* bem como revisar as horas.

Iniciamos as aulas explicando aos alunos a junção do verbo “querer” e da proposição “de” (querer daqui, daí, dali). Lemos o diálogo contido no livro e pedimos para que eles fizessem a leitura também. A aluna vinda da Alemanha perguntou o que seria “caixa de chocolates” da frase “eu quero uma caixa de chocolates”, afirmando que ainda não conhecia o termo. Porém, com as explicações, conseguiu compreender. Fizeram a leitura da conjugação do verbo “querer” e completaram os diálogos utilizando a conjugação do verbo adequada.

Na próxima atividade eles deveriam escrever as horas em que se encontravam os relógios e depois comentar sobre os seus horários. Entrevistaram um ao outro sobre a família, amigos, utilizando o verbo “ter” e os pronomes possessivos “dele/dela” e fizeram a leitura do texto “horário de verão”, comentando se o seu país adotava horário de verão ou não. (Aluna F).

A última atividade pensada pelos alunos-professores nasceu da observação em aulas anteriores acerca da curiosidade dos intercambistas sobre as expressões idiomáticas utilizadas pela comunidade de Guarapuava.

Como na última aula dada pelo grupo anterior notei a curiosidade que eles tinham sobre as expressões idiomáticas brasileiras, levei em slides algumas expressões formais

e outras informais, principalmente das utilizadas com frequência em Guarapuava. Eles acharam algumas engraçadas, outras confusas, mas gostaram de conhecê-las e tiraram fotos para que pudessem treinar em casa. (Aluna F).

Assim como os demais alunos-professores, a aluna destacou, por fim, a significativa experiência como o português para estrangeiros:

Poder ensinar o português para estrangeiros foi uma experiência muito gratificante, pois, além de conhecermos pessoas com idioma e culturas diferentes da nossa, foi totalmente diferente do que estava acostumada. Dar aula para pessoas que estão aprendendo o português é muito diferente do que lecionar em uma sala de aula onde todos já conhecem a língua. Acredito que essa oportunidade contribuiu bastante para minha formação enquanto professora e terei prazer em continuar com esse trabalho futuramente. (Aluna F).

Em síntese, o projeto contou com oito encontros, sendo um semanal. Cada dupla, ou trio, trabalhou dois encontros, perfazendo um total de 06h/a. Assim, ao todo, foram em média 24h/a de Curso. O projeto, como dito anteriormente, tinha como objetivo atender a uma demanda emergencial, contudo, será retomado com ênfase maior acerca da organização da língua, priorizando os conhecimentos gramaticais, além do desenvolvimento da escrita, escuta e oralidade.

Considerações Finais

Nosso propósito, no artigo em pauta, foi relatar uma das primeiras iniciativas no ensino de português como língua estrangeira na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava, Paraná. É certo que o ensino de português como língua estrangeira já avançou bastante em diferentes universidades brasileiras, contudo, na universidade em questão, esta modalidade de ensino está em sua fase inicial.

Neste momento, a partir desta primeira iniciativa, com a execução do projeto em pauta, faz-se necessário pensar em ações, estudos futuros para dar conta de atender à demanda e solidificar o trabalho do português como língua estrangeira. Por exemplo, é preciso recorrer a teorias de aprendizagem de línguas, para que estas sustentem o fazer pedagógico em sala de aula. E mais, faz-se necessário estabelecer grupos de estudos a fim de realizar pesquisa na área, bem como planejar a formação de futuros docentes para atuar na área.

Em síntese, muitas serão as ações necessárias para que o português como língua estrangeira cresça em nossa universidade com a solidez requerida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. ; CUNHA, M. J. (Org.) 2007. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Ednub; Campinas, Pontes.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) 1999. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) 2002. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FURTOSO, Viviane Bagio (Org.) 2009. *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL.

_____. Atividades de intervenção na formação de professores de PFOL: uso de diários como instrumento para reflexão crítica. In: FURTOSO, Viviane Bagio (Org.) 2009. *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma. (org.) 2002. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed.UEL. p.109-127.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividade na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, C. G. 2003. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. p. 131-165.

SMYTH, J. 1992. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29 (2).

